

---

## MEMORIA, PEDAGOGÍA Y UTOPÍAS: TRES ARCHIPIÉLAGOS EN LA EDUCACIÓN DEL PROFESORADO

Francisco Ramall<sup>1</sup>

**Resumen:** En este artículo profundizamos el preguntar por los modos de narrar las historias del pasado educativo en el contexto de la educación del profesorado. En un primer momento proponemos recuperar una pedagogía de la memoria, que se diferencia de la clásica Historia de la educación a partir de destacar los usos y sentidos que despiertan en nuestra inmediatez los relatos. En un segundo momento entre la nostalgia y la utopía, diferenciamos dos tipos de enunciadores a partir de nuestra investigación sobre la historia del bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX. En este sentido abogamos por un narrar utópico de las historias, que desde la multiplicidad de la memoria inscriba y posibilite agenciamientos de los sujetos en el presente y se proyecta productora de la educación futura. Finalmente, en un tercer momento, desde la intención de habitar un gesto (des)colonial e inmediato iniciamos un tránsito de la reproducción a la producción de sentidos y ubicamos la pregunta del narrar las historias de educación en nuestro contexto de la enseñanza universitaria.

**Palabras claves:** Formación del profesorado, Historia; Memoria; Pedagogía. Perspectiva descolonial

### **Memoir, pedagogy and utopias: Three archipelagos in the teacher education**

**Abstract:** In this paper we deepen the act of asking for the ways of narrate the educational past in the context of the teacher education. At first, we propose to recover a pedagogy of memoir, which distinguish from the classic History of education by highlighting the uses and senses that these narratives awake in our immediacy. In a second instance between the nostalgia and the utopy, we differentiate two types of enunciators from our research of the history of argentinean high school in the first half of the 21st century. Accordingly, we advocate for an utopic narrative of stories, which from the multiplicity of the memoirs could inscribe and enable agency of the subjects in the present and projects itself as hopeful and transformative of the future education. Finally in a third moment, from the intention of inhabit a (de)colonial and immediate gesture we initiate a transition from the reproduction to the production of senses and we locate the question of narrating the stories of education in our context of university teaching.

**Key words:** Teacher training; History; Memoir; Pedagogy; Decolonial perspective.

---

<sup>1</sup> Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP) y Becario de CONICET. Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR), es miembro del *Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales* del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED).

## Introducción

“La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres” (Freire, 2002; 87).

La Historia de la educación, o más bien diríamos del “pensamiento pedagógico”, es y ha sido tradicionalmente un contenido siempre presente en la educación docente.<sup>i</sup> Su justificación en el currículo, originalmente cívico-política, radicaba en establecer fondos y marcos prescriptivos que delimitan los discursos de lo que es y lo que no es digno de ser reconocido y recordado como educación. La autorización (y la desautorización) de los relatos, hoy devenida en instrumento de revisión de la inscripción ideológica y geo-cultural de las prácticas, es contundente respecto del lugar de los sujetos en las historias de la educación. En lo que podríamos decir, en términos de Freire (2002) y su vieja pedagogía del oprimido, que los modos de relatar la Historia de la Educación se suelen inscribir aún en la educación bancaria que olvida al sujeto y lo desliga del mundo. En efecto las historias en la educación, normalmente, se suelen relatan olvidando o desconociendo una reflexión ontológica, epistemológica y política sobre los usos y los sentidos que despiertan en nuestro cotidiano. Y más aún la propia pregunta susceptible de ser llamada pedagógica, suele estar ausente. Sin embargo desde las pedagogías críticas, radicalizadas y descoloniales, como locus matricial para comprender lo educativo en términos políticos, la (re)inscripción del sujeto como actor y autor en las esferas públicas es fundante del relato.

En este texto nos perturba el no dejar de preguntar(nos) sobre qué Historia de la Educación relatamos, y sobre todo si realmente debe llevar la letra mayúscula que le arroga la legitimidad de “el” relato. Nos interesa recuperar que en esta lucha por la representación los sujetos podríamos intervenir, especialmente aquellos que resistimos a convertirnos en objeto de una narrativa colonial (Segato, 2015). Por tanto se torna urgente asumir el agenciamiento político y narrar, en sentido de (re) instituir,

---

para el desaprendizaje y la emancipación de nuestras conciencias. Para ello aseveramos que cualquiera sea el relato del pasado, este debe ser puesto al servicio de “las gentes” para que recuperemos la autonomía que nos permita tejer los hilos de nuestra propias vidas (Segato, 2015).

Es por ello que las cuestiones claves pasan por elegir qué historias narrar (o enseñar), qué preguntarse ante ellas y cómo componerlas para que la relación entre el relato contado y los interrogantes que nos despiertan puedan (con)vivir juntos; abriendo la historia más que cerrándola (Contreras, 2016). Este preguntar en este texto se nutre de tres archipiélagos, casi indivisibles, que cuestionan la legitimidad de “el” relato y de una Historia de la Educación. La metáfora del conjuntos de islas en un mar, da cuenta de los pequeños y grandes lugares constituidos por la investigación narrativa, la perspectiva descolonial y la pedagogía de la memoria, como cartografías de pensamiento y gestos ético-políticos de las “pedagogías vitales” (Porta y Yedaide, 2017).

En este recorrido diremos que la investigación narrativa en educación se encuentra necesariamente atravesada por la disputa acerca del sentido de lo que es investigar y lo que puede y debe esperarse de esta empresa. Esta perspectiva ya no puede ser valorada únicamente en función de sus procedimientos, sino en virtud de los fines a los que se orienta y los modos como su hacer construye o aniquila las posibilidades políticas de las personas (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015). En la comunidad académica local del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (de la Universidad Nacional de Mar del Plata) fuimos profundizando la idea de que una investigación narrativa no sólo implica una metodología específica, como podría ser el enfoque (auto)biográfico-narrativo, sino que constituye sobre todo otro modo de conocer. Una forma que es eminentemente política, que invierte la ecuación y remarca que la investigación es un tipo de narrativa. De modo tal que la narrativa no tiene sólo un uso técnico, sino también uno ontológico, epistémico, político y pedagógico. En gran medida es una práctica subversiva, que coloca una pregunta donde las formas convencionales de construcción de saberes no esperan ser interpeladas.

En efecto desde una perspectiva narrativa la ciencia clásica queda cartografiada en un mapa más abarcador de las formas de colonización, que las

---

perspectivas descoloniales denuncian como nos conforman hasta nuestros días, habitando nuestros cuerpos y mentes. Un segundo aporte, entonces, se constituye desde las perspectivas descoloniales, con coordenadas geográfico-temporales precisas y campos académicos-culturales diversos. Las pedagogías descoloniales, en la analítica del pasado y la proyección hacia el futuro, confirman una práctica productora de saberes transitorios que van constituyendo un territorio amorosamente habitado y rico en perspectivas para una educación emancipadora. Son pedagogías con cuerpo, espacio y tiempo, que se deben a la irremediable inmediatez de las experiencias concretas de los sujetos inscriptos en gramáticas de sufrimientos (Porta y Yedaide, 2017).

Finalmente “el” relato de la educación moderna se eclosiona frente a la memoria y otras narrativas que solo recientemente se han elevado a las alturas del conocimiento científico e ingresaron en la historia. En el dislocamiento de la noción universal y canónica de la Historia, los estudios de la memoria se han propuesto reconstruir un tipo de pasado caracterizado por la experiencia vívida, contrariamente a “el” relato de la Historia que deslegitima y anula lo vivido. La memoria como objeto y como perspectiva de estudio plural, contextual, (re)actualizada y (re)apropiada, evidencia como aquellos relatos que desconocen lo vivido en las aulas dejan inmóvil y apagan la capacidad de agencia de los diferentes sujetos sociales que se encuentran en la educación. Por tanto identificamos que desde una perspectiva de la “memoria escolar” es factible construir otra historia, indagar las vidas y las prácticas es también reconocer otros saberes ignorados. Converge una historia que permite reflexionar sobre lo que hicimos y hacemos (profesores y estudiantes), a partir de dimensiones poco valorizadas, ancladas en los silencios y en la capacidad de combatir las resistencias al cambio (Ramallo y Porta, 2017).

### **Primer archipiélago: De la Historia de la Educación a la pedagogía de la memoria**

Tal como anticipábamos la historia de la educación durante mucho tiempo se escribió presentándole poca atención a la reflexión ontológica, epistémica, política y pedagógica de sus relatos. Entre sus diferentes estilos y diversas tradiciones, el modo

---

de relatar las historias en la educación se ubica en medio de un debate que también suele caracterizar al desarrollo de la historia como ciencia y aún más ampliamente a los modos de recordar colectivamente nuestros pasados. Podríamos contraponer diversas perspectivas en un enorme arco, que recorre desde las posturas que asumen el análisis histórico como la reconstrucción de los hechos (a través de un riguroso trabajo con fuentes documentales) hasta aquellas que se concentran en el estudio de los procesos históricos y construyen los significados que estos tuvieron para los sujetos, entendiendo a la historia como transformación del significado de lo vivido. Más aún este arco es expandido por otras perspectivas cuya pretensión es reconstruir el sentido y el para qué de las historias en la pedagogía actual.

En tanto que múltiples son las formas analizar y comprender estos relatos, en nuestra investigación sobre los modos de relatar las historias del bachillerato argentino recogimos una perspectiva narrativa promotora de una pedagogía la memoria.<sup>ii</sup> En la intención de entramar una dimensión cotidiana y emotiva de la experiencia, en toda su complejidad y singularidad, y sobre todo en autorizar que quién escriba no desaparezca del texto. En tal sentido nuestra indagación sobre los relatos del bachillerato argentino perturbó a la gloria de los colegios nacionales, reconstruyendo uno de esos “pasados dorados” desde pequeñas historias, locales y ancladas en las memorias de quienes allí vivieron y depositaron parte de sus vidas. Con esta intención recogimos el valor de las vidas humanas y de las historias que nos conforman, tensionando los discursos científicos, neutralizados y desconectados de las experiencias vitales, revisamos los relatos oficiales (canónicos y hegemónicos) de la escuela en nuestra sociedad. Más aún procuramos correr de una perspectiva de la Historia de la Educación desde arriba, normativa y tecnocrática; que pueda ir un poco más allá, dejando atrás su mirada sistémica y totalizante que olvida lo más sensible y transformador: las prácticas y los gestos cotidianos de los sujetos tanto dentro como fuera de las aulas.

Para ello advertimos que la Historia, deslegitima y anula lo vivido, en una representación del pasado (siempre subjetiva e incompleta) que se erige objetiva, retrospectiva y justificada en la distancia.<sup>iii</sup> Contrariamente en nuestro abordaje resaltamos los recuerdos de un pasado vivido e imaginado, afectivo, emotivo, abierto a todas las transformaciones, inconsciente de sus sucesivas transformaciones,

---

vulnerable a toda manipulación, susceptible de permanecer latente durante largos períodos y de bruscos despertares. Lejos de “el” relato histórico en nuestra investigación doctoral se fue configurando un interrogante sobre la construcción de los relatos en la educación y una pregunta que interpeló a los usos y los sentidos en nuestro cotidiano. Desde una perspectiva que reconocimos como una pedagogía de la memoria, advertimos que los relatos sobre el bachillerato argentino pese a la desaparición de los colegios nacionales tienen ecos en el presente. Están vivos en los viejos pasillos de las nuevas escuelas, en las memorias y en las experiencias de los sujetos que los transitan, resuenan y sedimentan el presente, alimentan posicionamientos y constituyen modelos desde donde educar a los jóvenes de nuestro siglo.

En tanto que habitar un pasado desde la memoria y su pregunta pedagógica en el presente, se constituyó como una manera de reflexionar sobre los modos en los que se relatan las historias en la educación. En tal viraje encontramos notables contribuciones que cobran importancia. Es de destacar la dimensión epistemológica y política de la pedagogía que Daniel Suárez, desde la investigación (auto)biográfica en educación, involucró en la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela. A partir de reconocer las potencialidades y contribuciones que las redes de investigación-formación-acción de docentes, Suárez (2014) apostó a considerar la activación y la reconstrucción de la “memoria pedagógica del mundo escolar” como un dispositivo para la formación, la práctica y el desarrollo profesional.

Además Gabriel Murillo (2015) definió a la pedagogía de la memoria, aquella que vive e indaga el estado de la formación de subjetividades y los desafíos que se encarnan bajo condiciones de restricción o negación absoluta de derechos. Asoció esta pedagogía a las lecciones del norte como el Holocausto y las dictaduras del sur, en tanto se trata de una pedagogía del testimonio que enfrenta el horror y la crueldad. Por tanto es una pedagogía del preservar de lo humano mediante la generación de narrativas que preserven la memoria como una forma de tributo a la justicia. Al mismo tiempo que crean un espacio público en donde ejercer un trabajo con el pasado, no reducido solamente al duelo por lo que ya no es. Sino y sobre todo destinado a saldar la deuda respecto a aquello que fue y que puede seguir siendo (Murillo, 2015; 17).

---

En síntesis se trata de una pedagogía que proyecta un horizonte de expectativas abocadas al debate público de la memoria, como una acción narrada y capaz de suscitar, tanto la imaginación narrativa como el estar dispuestos a no volver atrás. Sin detener la mirada únicamente en los horrores y miserias del pasado, sino también asumiendo la plenitud del patrimonio humano común de lo que aún queda por decir y de lo que es una promesa (Murillo, 2015). En efecto narrar pedagógicamente la memoria es comprender la función política de la narrativa en el duelo de relatos, en una perspectiva de futuro cargada de un efecto liberador. Una pedagogía de la memoria se funda en el reconocimiento de la alteridad y la diferencia, que se aparta de la neutralidad científicista y aboga por una práctica democrática con implicaciones de carácter ético-político frente nuestros contextos (Murillo, Porta y Ramallo, 2017).

Entonces el pasado es interpelado por los usos de sus representaciones e intervenciones en nuestra inmediatez. Por tanto ampliar una pedagogía de la memoria, no sólo vinculada al terror, implica destacar una pregunta pedagógica en la memoria. Ello, también, convoca a profundizar la interpretación de los relatos en historia de la educación y preguntarnos sobre los regímenes de verdad establecidos en este campo de conocimiento. En el cuestionar de la autoridad de los relatos oficiales, apostamos a profundizar narrativamente la educación, en la línea propuesta por el pedagogo catalán José Contreras Domingo (2016). Al compartir la idea de que la educación puede ser pensada y vivida en sí misma, como un proceso de creación. En tanto la educación no queda expresada en descripciones de hechos ni en interpretaciones de lo que ocurre, lo educativo apela a algo que no está en lo que pasa, sino en un modo de preguntar(nos) por eso que pasa y que remite a su sentido, su deseabilidad, su posibilidad; pero que también se desvela con sus dudas, sus incertidumbres y sus confusiones (Contreras Domingo, 2016; 40).

A su vez, reconocer tal sentido, implica una forma especial de mirar a la educación; no como un objeto que se estudia desde fuera, sino como una experiencia que se mira desde adentro. Más que tocar lo delicado, sutil y misterioso de la educación, de lo que se trata es de dejarse tocar. Contando historias, exponiendo situaciones vividas, también estamos incrustándonos en ellas. Lo importante de esta historia no se reduce a satisfacer nuestra curiosidad por lo que pasó; lo que importa de

---

ella es lo que hace con nosotros y lo que nosotros hacemos con ella (Contreras, 2016; 42).

### **Segundo archipiélago: Del relato nostálgico a la narración utópica**

Al revisar los relatos existentes sobre el bachillerado argentino de la primera mitad del siglo XX y construir uno propio desde una investigación narrativa que se posibilita habitar las pedagogías descoloniales y se alimenta por una pedagogía de la memoria, pudimos identificar, al menos, tres modos de contar estas historias. Estos modos de relatar, si bien en algunas ocasiones se superponen y no podrían totalizarse en una taxonomía, establecen diferentes marcas de sentidos en la bachillerato argentino.

El primero de estos relatos corresponde a los rasgos fundacionales de los colegios nacionales, en la necesidad de legitimar estas instituciones y celebrar la modernidad eurocentrada que proclaman en su tarea civilizatoria y patriótica el naciente estado argentino. Más tarde, otras interpretaciones sobre esta formación podrían establecerse a partir de algunos textos clásicos de la historia de la educación en Argentina, cuyo rasgo común, tal vez por sus pretensiones de generalización, es una mirada “desde arriba” y “lecturas a priori”. Estas lecturas críticas y científicas suelen reproducir lugares comunes, como definir a sus estudiantes como hombres argentinos o identificar una formación enciclopedista que olvida la capacidad de acción de los sujetos. Finalmente desde las historias locales y la diferencia cultural podemos reconocer otro relato. Una tercera interpretación, plural y contextual, que desde los sujetos recae en la diversidad de los discursos en relación al bachillerato argentino y en las diferentes prácticas que envuelven sus historias.

Especialmente desde las divergencias locales que se remarcan en la experiencia del Colegio Nacional de Mar del Plata (en adelante CNMdp), en nuestra investigación interpelamos al relato conocido sobre el bachillerato y sobre él identificamos algunas perturbaciones que provocan hallazgos para comenzar a problematizar la manera en la que estamos relatando las historias de la educación.

---

A modo de ejemplo y brevemente, mencionaremos cinco perturbaciones con los relatos consagrados de esta educación. En un primer aspecto al indagar la propia fundación del CNMdp, lejos de ser una instancia de consagración y expansión de estado nacional argentino reconocimos una historia conflictiva; entre diferentes grupos locales intentando llevar adelante un proyecto propio y la dirigencia central expresada por el estado nacional. Vanguardistas y oficialistas se enfrentaron entre 1914 y 1919 para la creación de esta institución, que demoró en su concreción a raíz de las demandas de un colegio alternativo y vinculado al paisaje local. Lo más interesante aquí es que pese a la derrota aparente de los primeros, el proyecto fundacional rechazado continuo operando en la historia institucional y marcó importantes singularidades locales, como el doble ciclo lectivo (con aulas para los estudiantes visitantes en el verano) y las enseñanzas alternativas vinculadas con la naturaleza marítima de la ciudad.

Sumado a ello posibilitamos reconstruir otras historias de la formación al estudiar las biografías de los profesores y sus prácticas de enseñanza. A través de las voces de estudiantes entrevistados o de los registros de clases y trabajos en las aulas (conservados en el archivo del colegio analizado) perturbamos la lectura enciclopedista y antiexperimental, que a decir de algunos especialistas caracterizó la enseñanza del bachillerato. Estas “otras enseñanzas” remarcaron la experimentación pedagógica y otras propuestas de formación ocultas de los grandes relatos. Las pequeñas historias ilustran por ejemplo diferentes casos, como las lecciones/paseos por la ciudad en las clases de biología, un Gabinete de Psicología Experimental que en el año 1925 desarrolló una investigación protagonizada por adolescentes, las lecciones de las grandes obras de la literatura clásica “universal” frente al mar y a otros escenarios de la “naturaleza” que caracterizaron las clases de literatura o las vanguardistas lecciones de música entre la espuma y la sal de un poco común profesor de música.

En el mismo sentido reconocimos otros sujetos en esta formación. Otros estudiantes que demuestran que un colegio nacional (institución fuertemente definida para la formación de las futuras elites y de los sectores privilegiados) lejos de reproducir los círculos de los grupos sociales acomodados, en el contexto local un grupo de mujeres, “gringos” e hijos de inmigrantes de variados orígenes sociales se convirtieron en bachilleres. Nuestro argumento es que si bien el bachillerato se

---

caracterizó por representar una enseñanza “tradicional”, “selectiva” y “elitista”, en la práctica actuó como un espacio abierto y permeable al cual accedieron estudiantes de diferentes lugares en la escala social (o al menos de sectores sociales más amplios que los reconocidos por los discursos de la época y por lo que enuncian los estudios realizados al respecto). Entre ellos la formación en el bachillerato marplatense fue protagonizada por mujeres (que representaron un tercio del alumnado) y “gringos” e hijos de inmigrantes (cuya cifra superó las dos terceras partes).

Asimismo el análisis de los expedientes de los estudiantes y una serie de entrevistas permitió identificar empíricamente a los alumnos del CNMdp y caracterizar sus diversas trayectorias escolares; que dada su heterogeneidad clasificamos, a los más numerosos, en diferentes grupos: “exitosos” (los graduados), “transitorios” (alumnos temporales no graduados) y “veraneantes” (novedad de la institución, rendían sus exámenes durante la temporada turística de veraneo). De modo tal que estos “otros estudiantes” son tales en varios sentidos, un cuarto aspecto entonces refiere a diversas experiencias y usos del bachillerato. Pues el pertenecer al CNMdp habilitó puertas sociales independientemente del título de Bachiller; en efecto en algunas ocasiones el “tercer año aprobado” o incluso solo el primero era de por sí un recorrido con espesor propio y reconocido como tal. Lo que también resaltó que los colegios nacionales tuvieron una función más allá del bachillerato. Más aún en una ciudad “nueva” como lo era Mar del Plata en la primera mitad del siglo, cuyo colegio nacional cumplió una función de mediación cultural en este espacio periférico de la también reciente y en construcción nación argentina.

En dialogo con ello interpretamos las experiencias de estos estudiantes como una metamorfosis en la construcción de sujetos con notabilidad, relevancia y visibilidad pública. En ese trayecto reconocimos que se formó un tipo de ciudadano que consolidó el ideal del colegio nacional “civilizador”, con marcas tanto locales como ajenamente universales, tal como propagó la modernidad eurocentrada que caracterizó nuestras sociedades occidentales. Por lo que también la vida en el colegio nacional está atravesada por el programa del blanqueamiento social, en las expectativas de convertir a sus estudiantes en notables ciudadanos (moralistas, disciplinados, racionalizados, cristianos, heterosexuales y padres de familia, diferenciándose de otros por su “cultura” y “éxito”). En efecto el relato oficial de

---

bachillerato y las voces de algunos de los que formaron parte de esta experiencia fundó su gloria en la creación de “personas de bien”, que glorificaban con sus vidas los propios relatos y los del propio colegio nacional. Así la experiencia del bachillerato fue abrazada con tanta admiración, que los nuevos tiempos sólo inspiraron un sentimiento y un pensamiento nostálgico respecto de la educación.

Estas ideas contextualizan las diferentes maneras de narrar las historias del bachillerato argentino, que intentando polarizar dos extremos (al dejar en el medio a los relatos que llamamos crítico-científicos), podríamos decir que de un lado está el relato oficial, canónico y aceptado, en donde los sujetos están ausentes o sin capacidades de actuar. Los profesores reproducen el orden vigente de la enseñanza y los estudiantes son los privilegiados hombres blancos argentinos, en un conocido y gran relato que celebra la modernidad y el progreso occidental. Del otro lado eclosionan pequeñas historias, profesores enseñando de otras formas y aparecen otros estudiantes; sujetos que potencian el agenciamiento y la transformación del cotidiano. Recoger estas marcas rememora otras maneras de educar y agenciarnos en tal creación sin límites del pasado, más aún para desnaturalizar los vicios que nos conforman en la obsesión por lo conocido.

A partir de esta manera de narrar intentamos perturbar a los relatos oficiales en un tránsito de enunciación de “relatores nostálgicos” a “narradores utópicos” (Nosei, 2010). Entendiendo una narración utópica como aquella que vigoriza el relato fosilizado, lo abre y lo ramifica para dar lugar a nuevas historias con nuevos sentidos. Al recoger estos dos tipos de enunciadores, retomados de una investigación de Cristina Nosei (2010) sobre el impacto de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria y su relación con el fracaso escolar, notamos que el relator repite pasivamente siempre la misma historia (tal como un copista refleja una obra que le es ajena) mientras que el narrador cambia, construye y reconstruye la historia de la que se siente parte activa y responsable.

Entre estas miradas asociamos a los primeros con los llamados “relatores nostálgicos” y las concepciones tradicionales de la enseñanza, mientras que los segundos conforman “narradores utópicos” que alimentan concepciones menos autoritarias y conservadoras de lo que creemos es la educación en el siglo XXI. A la vez que plantean una nueva (re)afiliación con la idea de educación moderna, reconociendo

---

otros hilos de significación que son capaces de imaginar otros mundos (posibles). Para estos últimos, estas pequeñas historias utópicas son las que resuelven nuestras cuestiones de filiación, empoderados con prácticas de enseñanzas alternativas y estableciendo nuevos sentidos para la educación. Entonces nuestro narrar del bachillerato está ubicado en un combate con esas lecturas melancólicas y racionalistas, que respaldan posicionamientos y modos de comprender la educación en nuestro presente a partir de una intervención pedagógica, epistemológica, ontológica y política que posibilita (re)afiliarnos con la tarea de educar en este siglo.

El relato utópico entiende el pasado como una “pedagogía de la memoria”, en la medida que ese pasado es reactualizando y dotado de un sentido pedagógico. Lo que convoca a no cumplir mecánicamente con un mandato de lo inercial y la nostalgia, en pos de gestos (des)coloniales que recuerdan que el relato instituido del bachillerato no es el único posible, sino que podrían existir otros (e incluso esos otros resultan más interesantes). Al delimitar estas intenciones, quedamos siempre a la escucha de otros modos posibles, en este ampliar de horizontes para habitar una pedagogía, capaz de enunciar desde nuestra inmediatez. Que parten con/desde nosotros, a partir de diferentes modos de conocer(nos) frente al relato oficial de la enseñanza. Entonces la urgencia de contar surge de la necesidad de narrar historias otras y el deseo de que otros también oigan sus posibles historias. Por lo tanto se trata de habitar y habilitar espacios no funcionales al (des)orden vigente, desviando sentidos en nuevas condiciones de “verdades”.

### **Tercer archipiélago: De la reproducción a la producción de sentidos**

De esta manera desde un narrar utópico reconocimos que en la educación también se han producido otras marcas y que es necesario, más allá de lo registrado, perturbar al relato colonial en la incesante búsqueda de un “equilibrio de voces” (Bidaseca, 2010), autorizando las voces bajas y acompañando las altas. A lo agregaríamos aún con más fuerza que el recoger de historias olvidadas reconstruye posicionamientos invisibilizados, en un desestabilizar de las teorías de lo obvio y en la comprensión de un pasado vivo en nuestros tiempos. Es en este decorrer que

---

abogamos por los desprendimientos y las “grietas”, que animan a pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos y prácticas distintas a las conocidas. Historias que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber para resistir, transgredir y subvertir (des)colonialmente a pesar del poder colonial (Walsh, 2014; 25).

En un pensar desde y con el sur Boaventura de Souza Santos (2006) abogó por un cambio civilizatorio que necesita pasar por un cambio epistemológico, renovando las teorías de la emancipación y acompañando la modificación de las formas de vida occidentales. Para ello es necesario involucrarnos en nuestras prácticas, en cuanto sujetos (profesores y estudiantes y en cuanto humanos) con la utopía del “buen vivir”. La “epistemología del sur” se pronunció como una imposibilidad de una teoría general de y sobre la emancipación social y sugiere aprender a ir hacia el sur y con el sur. En una “sociología de las ausencias” que visibiliza lo visibilizado y una “sociología de las emergencias” que deja atrás la ceguera para expandir su visión por lo visto. Frente a los “epistemicidios” y los modos de producción de ausencias propios de la racionalidad moderna occidental Souza Santos (2006) destacó una “monocultura del tiempo lineal”. Aquella se funda en una idea sobre la historia sustentada en nociones como dirección, desarrollo, evolución, progreso y modernización. En la que se constituye una temporalidad que opera distribuyendo y asignando lugares (por ejemplo avanzados adelante y atrasados atrás). Sin embargo desde la “ecología de los saberes” podríamos decir que existen otros tiempos diferentes al lineal (los estacionales, los de los antepasados, los simultáneos que pueden ser o no ser contemporáneos, entre otros) y ello implica dar lugar a que cada forma de socialidad tenga su propia temporalidad. Por tanto las temporalidades expanden, complementan e enriquecen a la linealidad universal. En su crítica el sociólogo portugués planteó que la razón en su manifestación metonímica restringe el presente, mientras que una razón proléptica amplía en futuro. Por tanto propone una inversión utópica: ampliar el presente y constreñir el futuro.

Sumado a ello podríamos decir que una pedagogía de la memoria utópica supone, en los términos de Souza Santos (2006), que lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad. En la intervención de lo real, en un paso de la reproducción a la producción. Por tanto es importante reconocer cuál es el tipo de intervención que el

---

saber produce con los relatos del pasado en la educación. Y desplazar la mirada a la acción habilita gestar otras formas de articulación entre saberes y urgencias, capaz de intervenir en la matriz clásica de la pedagogía alternizando tiempos, sociabilidades y espacios.

De la reproducción a la producción, nace la tarea de (re)inventar un conocimiento emancipatorio sobre la imposibilidad de una teoría general, a partir de un saber situado que explore la “vecindad” (Porta y Yedaide, 2017). En nuestro caso el paisaje semiótico que los profesores configuran para la constitución y (re)constitución fluida y permanente del sentido de ser docente.

En la educación de los profesores se advierte una tensión entre la necesidad de recuperar la historia y desnaturalizar las construcciones discursivas respecto de la pedagogía misma, al tiempo que necesitamos evitar la mirada unicista, universalista y monoglosica predilecta y prevalente en el campo académico. Reconstruir la memoria pedagógica del dispositivo educativo moderno, entonces, implica seleccionar un número de textos sociales que puedan dar cuenta del estado actual de la cuestión y explicar la vigencia de esta narrativa sin obturar las posibilidades de desmarcarse de esta tradición colonializada que remite al progreso como el origen y centro de los sentidos educativos. Precisamente aquí cobra algún sentido preguntar(nos) sobre la Historia y las historias para aventurar propuestas que fomenten (a la vez) comprensión y puesta en juicio.

De esta manera en la intención de reconocer qué relatos del pasado educativo narramos a nuestros estudiantes y aún más ampliamente indagar cómo la pedagogía y la memoria pueden colaborar en construir horizontes utópicos en la historia de la educación del siglo XXI, nos preguntamos sobre ¿cómo superar la ajenidad e inmovilización de los relatos históricos de la educación?, ¿cómo elegimos representar el pasado de la educación?, ¿qué hacemos como profesores e investigadores con esos relatos en la educación del profesorado? y especialmente a partir de una pedagogía de la memoria utópica interrogarnos ¿cómo podemos comenzar a relatar nuestros pasados pedagógicamente y descolonialmente?

Entre estos interrogantes reconocemos que la educación del profesorado se presenta como un momento en la construcción del otro e interviniente en los procesos de con-formación de la identidad profesional. Los estudiantes que ingresan a nuestros

---

claustros universitarios poseen una gran cantidad de relatos y teorías explicativas respecto del mundo que habitan; tan lejos de tabulas rasas como de recipientes de contenidos escolares previos, la herencia que portan es una mezcla híbrida donde se con-funden conocimientos de múltiples procedencias (Porta y Yedaide, 2017; 126). Sin embargo pronto en la universidad aprenden que hay jerarquías trazadas para diferentes saberes y que ciertas explicaciones (su modo cotidiano y familiar de ser contadas) son insuficientes y deficitarias frente a los conceptos propios de la disciplina y los lenguajes en que se presentan. En la agenda de la educación del profesorado el conocimiento es presentado en un sistema de jerarquías alienantes, que tiene como efecto el extrañamiento de los sujetos de su producción y de su contestación (Porta y Yedaide, 2017).

Frente a ello Luis Porta y María Marta Yedaide (2017) proponen producir una “afectación sensible”, una práctica destituyente de los discursos oficiales y tendiente a la (re)creación de nuevos relatos más amables con las necesidades de los sujetos y los escenarios que habitan. Educar a profesores en formación requiere una moción descolonial que conduzca a un desaprendizaje radical y autorice espacios para la creación de nuevas narrativas. Una pedagogía inscripta en las constelaciones de la afectación sensible, que pueda competir y rivalizar otras experiencias de aprendizaje pregnantes del ser docente que pugnan por una comprensión más tecnocrática e ideológicamente potente pero silenciosa de su rol (Porta y Yedaide, 2017; 296).

### **Un gesto (des)colonial en la educación del profesorado**

Los tres archipiélagos entramados en este acto enunciativo, como las islas que los conforman, se encuentran cercanos entre sí aunque tienen diferentes orígenes y desencadenan diferentes formas y gestos. En este texto iniciamos una pregunta entre la pedagogía, la memoria y la utopía que se desprendió de nuestra investigación doctoral sobre los relatos del bachillerato argentino. Allí nos preocupamos por remarcar una serie de divergencias entre los relatos oficiales y uno propio surgido a partir de una investigación narrativa que recoge el valor de la memoria, la accionalidad de los sujetos y la insurgencia descolonial; en un tránsito de enunciación en el

---

presente nostálgico a otro utópico. Posteriormente se instaló un profundo interrogante en nuestra inmediatez ¿qué hacemos con los relatos y qué hacen los relatos con nosotros?, y más particularmente ¿qué relato del pasado educativo (re)producimos en la educación del profesorado?, ¿cuál es el lugar de los sujetos (profesores y estudiantes) en aquellos relatos? ¿qué agenciamientos, movilizaciones y filiaciones permiten las historias que (re)producimos? ¿qué hacen los relatos de la educación con nosotros (educadores e investigadores) en la (re)producción de nuestras prácticas de aprendizaje y de enseñanza?

En términos de Souza Santos (2006) en nuestras pedagogías cotidianas estamos entre la muerte y la utopía, en ese espacio extraordinariamente potente que libera las normas y habilita una creatividad sin precedentes. Y allí aparecen los gestos, que funcionan como advertencia y como anticipación de lo por-venir (Alvarado, 2017). Un gesto (des)colonial se encamina hacia el (des)prendimiento, que aquí supone mirar cómo y desde dónde (re)producimos las historias en la educación del profesorado. Es utópico, optimista, sensible, afectivo y transformador. Se proyecta como lo que podemos hacer cuando dejamos de preferir el orden vigente y, al menos un poco, nos alejamos de las pretensiones de la certeza científica y civilizatoria. A partir de un gesto (des)colonial la memoria se vuelve profética y esperanzadora, entre la inercia hacia la (re)actualización y (re)articulación bajo nuevas lógicas de poder pero también en el desmantenimiento de las estructuras simbólicas que hoy generan espacios de vulnerabilidad e inequidad social.

Entonces la pedagogía de la memoria utópica provoca un ejercicio de visualización de horizontes, que implican operaciones concretas en el ámbito de la enseñanza universitaria. Por un lado hace indispensable enfocar la mirada para advertir los modos y grados de materialización de la colonialidad en el “vecindario” y por otro provoca una revolución epistémica en los relatos que se instala como una necesaria implosión en el sentido de hacer surgir algo profundo, propio y esperanzador (Porta y Yedaide, 2017). Entre estos archipiélagos se requiere una toma de consciencia del sitio de poder y de la continuidad civilizatoria que ciertos modos de relatar las historias en la educación aún promueven. Y entre ellos el gesto (des)colonial nos recuerda que la utopía en la educación no se ha debilitado en el ámbito cotidiano, actúa de modo certero imprimiendo nuevos sentidos aún no conocidos. Los tres

---

archipiélagos que habitamos en este texto nos autorizan a ser en y con los relatos pasados de la educación. Entre la pedagogía, la memoria y la utopía la esperanza nos moviliza y nos hace recordar lo posible que es (re)crear los mundos que habitamos. En el que “la esperanza es una necesidad ontológica y la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica” (Freire, 2005; 24).

## Referencias

- ALVARADO, M (2017) “Gestos descoloniales en las diferencias académicas: localizaciones desde un cuerpo situado para una pedagogía fronteriza” En: Porta, L y Yedaide, MM(comp.) *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata, EUDEM.
- BIDASECA, K. (2010) *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.
- BRUNER, J (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, FCE.
- CONTRERAS, D. (2016) “Profundizar narrativamente la educación” En: De Souza, EC (Org). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador, EUDEBA.
- FREIRE, P (2002) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI (1970).
- FREIRE, P (2005) *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI (1992).
- MURILLO, G (2015) *Narrativas de experiencia en educación y Pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Coedición FFyL-UBA / CLACSO / Facultad de Educación UdeA.
- MURILLO, G.; PORTA, L y RAMALLO, F (2017) “Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación con Gabriel Jaime Murillo”. En: Revista Educación de la Facultad de Humanidades N°12, pp-pp 167-185. Consulta On line: [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/2510/2601](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2510/2601)
- NOSEI, MC (2010) “La Formación de Profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar”. En: III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado. Miramar, noviembre 2010.
- PORTA, L Y YEDAIDE, MM (Comp.) (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata, EUDEM.
- Revista *Communitas* v. 2, n. 3 (2018): *Múltiplos discursos, prácticas e políticas na/da educação*

RAMALLO, F. y PORTA, L. (2017) (Re) Fundar un relato desde la Memoria Escolar: Narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino. *Journal for Educators, Teachers and Trainers (JETT)* Vol. 8 (1), (ISSN 1989 – 9572). Pp-pp 35 – 46. Consulta On Line: <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/viewFile/271/307>

RAMALLO, F y YEDAIDE, M (2016). Entre Historia, historias y relatos: El desafío de la representación de lo pedagógico en la formación docente. [III Congreso de Estudios Poscoloniales y IV Jornadas de Feminismo Poscolonial](#) Buenos Aires, Diciembre de 2016.

SEGATO, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

SOUZA SANTOS, B (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO Argentina.

SUÁREZ, Daniel H. (2014), Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, N°62. México: COMIE.

WALSH, C (2013) *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito, Serie Pensamiento descolonial.

YEDAIDE, MM. ÁLVAREZ, Z y Porta, L (2015) La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13 (1), 27-35.

## Notas

<sup>i</sup> Utilizamos el término educación docente con la intención de arrogarnos la posibilidad de utilizar un término cargado de sentidos en nuestra comunidad académica local, a partir de reconocer que el término

formación resulta incompleto y restrictivo en relación a los que hacemos con los docentes en las aulas. Además de que la idea de educación amplia y expande los vínculos, la afectación sensible y las emociones que están en juego en la educación (Porta y Yedaide, 2017).

ii En este artículo compartimos hallazgos y resultados de nuestra tesis doctoral “El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico narrativo desde el Colegio Nacional de Mar del Plata (1914-1940)”. Tesis defendida en la Universidad Nacional de Rosario, en noviembre de 2017.

iii Ello no implica desconocer que si bien la memoria y la historia funcionan en dos registros diferentes, es evidente que ambas tienen relaciones estrechas y que la historia se apoya, nace, de la memoria.